

Dirks, Una; Fuchs, Bernd; Krause, Gudrun; ...

Lehrerbewußtsein und Handlungsstrukturen im Wendeprozess

Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 4, S. 565-581



Quellenangabe/ Reference:

Dirks, Una; Fuchs, Bernd; Krause, Gudrun; Koeppen, Kerstin; Kordts, Monika; Luther, Rolf; Panterodt, Anke; Petrick, Mirko; Steinacker, Thilo; Wenzel, Hartmut: Lehrerbewußtsein und Handlungsstrukturen im Wendeprozess - In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 4, S. 565-581 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-68301 - DOI: 10.25656/01:6830

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-68301>

<https://doi.org/10.25656/01:6830>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 44 – Heft 4 – Juli/August 1998

Essay

- 487 KLAUS MOLLENHAUER
„Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind“.
Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann

Thema: Erziehung unter Diktaturen: Reflexion, Politik, Alltag

- 503 MARC DEPAEPE
Katholische und nationalsozialistische Pädagogik in Belgien 1919–1955.
Ihre ambivalente Beziehung im Spiegel der „Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift“
- 523 WERNER LESANOVSKY
„Was Lietz pädagogisch erstrebte, hat Hitler politisch durchgesetzt“.
Schulreformerische Traditionen und nationalsozialistische Schulpolitik in Thüringen
- 543 GERHARD KLUCHERT/ACHIM LESCHINSKY
Schule in der Transformation – Transformation der Schule?
Was man aus Gesprächen mit ehemaligen Schülern über die Schule
„zwischen zwei Diktaturen“ erfahren kann

Weitere Beiträge

- 565 GUDRUN KRAUSE/HARTMUT WENTZEL U.A.
Lehrerbewußtsein und Handlungsstrukturen im Wendeprozess
- 583 CHRISTIAN HARTEIS/MANFRED PRENZEL
Welche Kompetenzen brauchen betriebliche Weiterbildner in Zukunft?
Ergebnisse einer Delphi-Studie in einem Industrieunternehmen

Diskussion

- 603 ARI KIVELÄ
Gibt es noch eine Theorie pädagogischen Handelns?

Besprechungen

- 617 MAX LIEDTKE
Johann Heinrich Pestalozzi: Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe.
Bd. 17 B und Bd. 29
Johann Heinrich Pestalozzi: Sämtliche Briefe. Kritische Ausgabe. Bd. 14
- 623 BERND FEIGE
Hanno Schmitt (Hrsg.): Briefe von und an Joachim Heinrich Campe
- 625 ROLF GÖPPEL
Nina Sutton: Bruno Bettelheim. Auf dem Weg zur Seele des Kindes
Richard Pollak: The Creation of Dr. B. A Biography of
Bruno Bettelheim
Franz-Josef Krumenacker (Hrsg.): Liebe und Haß in der Pädagogik.
Zur Aktualität Bruno Bettelheims

Dokumentation

- 637 Pädagogische Neuerscheinungen

Lehrerbewußtsein und Handlungsstrukturen im Wendeprozess¹

Zusammenfassung

An der Martin-Luther-Universität in Halle wird derzeit ein Forschungsprojekt durchgeführt, dessen Ziel es ist, Aufschluß zu erhalten über die Auswirkungen der einschneidenden Umstrukturierungen und Transformationsprozesse nach der politischen Wende in den neuen Bundesländern auf das berufsbiographisch geprägte Bewußtsein und Handeln von Lehrerinnen und Lehrern in Sachsen-Anhalt. Auf der Grundlage berufsbiographischer Interviews, durch die Beobachtung des Unterrichts der Interviewten sowie durch die Analyse von Reflexionen zu aufgezeichnetem Unterricht (Videokonfrontation) sollen Orientierungs-, Erklärungs- und Begründungsmuster für unterrichtliches Handeln rekonstruiert und Erkenntnisse hinsichtlich der Bereitschaft zur Mitwirkung an der inneren Erneuerung und Weiterentwicklung von Schulen gewonnen werden. In diesem Beitrag wird der Ansatz des Forschungsprojektes exemplarisch an einem Fall vorgestellt.¹

1. Einleitung

In den zurückliegenden sieben Jahren vollzog sich in den neuen Bundesländern ein noch nicht abgeschlossener, komplexer Transformationsprozeß, in den auch die Umgestaltung des Bildungswesens eingelagert ist (vgl. DUDEK/TENORTH 1993; TILLMANN 1994; KRÜGER u. a. 1996). Getragen wurde der bisherige schulische Wandel im wesentlichen von einer Lehrerschaft, die ihre eigene Qualifizierung innerhalb des DDR-Bildungssystems erfahren hatte. Unser Erkenntnisinteresse zielt darauf herauszuarbeiten, wie Lehrer in den neuen Bundesländern, die bereits vor der Wende unterrichteten, den Umgestaltungs- und Veränderungsprozeß erlebt haben, inwieweit ihre berufsbiographisch aufgebauten Einstellungen, ihre Wahrnehmungs-, Denk-, Deutungs- und Handlungsmuster hiervon beeinflusst wurden und wie ihre Bereitschaft zur Mitwirkung an schulischen Reformen einzuschätzen ist. Dabei gehen wir davon aus, daß der Übergang in das neue Schulsystem auch unabhängig von der jeweiligen Nähe oder Distanz zum politischen System der DDR sehr unterschiedlich erlebt wurde. Über die Differenziertheit der Verarbeitung, über Probleme und Chancen individueller Entwicklungen und Neuorientierungen, über individuelle Brüche und Kontinuitäten soll durch einen stärker qualitativ arbeitenden Forschungsansatz ein Stück Aufklärung erreicht werden. Wir stellen in diesem Beitrag exemplarisch einen Fall vor, um so – soweit es der begrenzte Raum zuläßt – unseren Ansatz zu erläutern.

1 Das DFG-geförderte Forschungsprojekt „Lehrerbewußtsein und Handlungsstrukturen als Voraussetzungen für die pädagogische Schulentwicklung in den Schulen der neuen Bundesländer“ wird unter Leitung von H. WENZEL am Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg durchgeführt (vgl. WENZEL 1995).

2. Physikunterricht bei Frau Gulda²

Frau GULDA ist Lehrerin für Mathematik und Physik an einer Sekundarschule. Für die 6. Klasse, deren Physikunterricht³ besucht und aufgezeichnet wurde, ist sie Klassenlehrerin. Aufgezeichnet wurde die erste Stunde, die von 7.00 bis 7.45 Uhr stattfand.

2.1 Beobachtungen vor der Unterrichtsstunde

Frau GULDA ist kurz vor der Physikstunde noch intensiv mit Vorbereitungen beschäftigt. Sie baut Versuche zur Demonstration der Wirkungen des elektrischen Stroms und zum Magnetismus auf. Einige Experimente sind zu Beginn unserer Beobachtungen bereits aufgestellt.

Die Lehrerin arbeitet wortlos, ist ganz mit den Vorbereitungsarbeiten befaßt, schaut häufig in ihre Unterlagen. Die Versuchsvorbereitungen setzen die Lehrerin offenbar unter Zeitdruck. Sie hebt kaum einmal den Blick, um in die Klasse zu schauen. Der Aufbau der Geräte für die Demonstrationsversuche ist vor dem Klingelzeichen abgeschlossen. In der Vorbereitungsphase arbeitet die Lehrerin allein. Schüler werden von ihr nicht beteiligt. Bemerkenswert ist, daß Lehrerin und Schüler in spannungsfreier Klassenatmosphäre getrennt agieren und gegenseitig kaum voneinander Notiz nehmen.

2.2 Der Stundenbeginn

Als es klingelt, verweilt die Lehrerin noch einige Sekunden am Experimentiertisch. Sie schaut ernst und prüfend über die Schüler hin. Sie wartet, bis die Schüler ihr zugewandt stehen und sich nicht mehr unterhalten. Das anfängliche Lächeln ist verschwunden. Ihr Gesichtsausdruck wirkt ernst, und diese Mimik bleibt über den Stundenverlauf hinweg dominant. Die Themenangabe und die gleichzeitig einsetzende Wiederholung erfolgen nach der knappen Begrüßung und dem Kommando „Setzen!“.

L: Guten Morgen.

Kl: Guten Morgen.

L: Setzen! So, wir hatten letzte Stunde begonnen mit der Elektrizitätslehre. Was war da noch mal Inhalt, und welche Sache hat wer uns schon, womit hat wer uns schon in der letzten Stunde beschäftigt, Franziska!

Fr: Mit 'm Strom.

L: Hmm. Also ist erst mal Inhalt. Was wiss' mer denn schon über den elektrischen Strom? Frank!

Frk: Daß er 'ne magnetische Wirkung haben kann.

L: Ja, und wie kommt das zustande, die magnetische Wirkung? Wie könn' wer uns die erklären? Marko!

2 Alle auftretenden Namen wurden aus Gründen des Datenschutzes verändert.

3 In dieser Stunde erfolgte zum zweiten Mal die Videoaufzeichnung des erteilten Unterrichts. Hospitationsbeobachtungen und Analyse von Videosequenzen bilden die Materialbasis nachfolgender Ausführungen.

- Frk: Mit solchen Drähten. Das ist so mit Drähten umwickelt.
 L: Und was ist mit den Drähten?
 Frk: Kann eine Spule sein.
 L: Is 'ne Spule. Richtig. Und was mach' ich dann, damit das magnetisiert ist?
 Frk: Eisen rein. Eisenkern.
 L: Was noch? ... Hab' ich also so fertig. Und? Christian!
 Chr: Erwärmen.
 L: Nein, erwärmen nicht. In dieser Form nicht. Es ist zwar indirekt Erwärmen, da haste recht, aber wenn ich das jetzt erwärme, heißt das eigentlich für mich, ich stell's auf 'ne Heizplatte. Aber was mach ich damit?
 Frk: Ich laß 'nen Strom durchfließen.
 L: Stromdurchflossene Leiter wirken wie Magnetnadeln, haben wer gesagt. Mal sehen, ob es heute gleich klappt. Hab' ich den angeschlossen? Ja. So, und wenn ich also den Stromkreis unterbreche: Fällt runter. Gut. Weiter: Was haben wer noch über den elektrischen Strom gelernt? Und was wissen wer noch?
 Frk: Ehm, die chemischen Wirkungen.
 L: Hmm.
 Frk: Zum Beispiel Eisenstab, der mit Strom durchflossen ist, ehm, im Wasser, daß sich da solche Schichten drüber bilden.
 L: Hmm, nicht ganz richtig. Wer kann's vielleicht noch verbessern? Erst mal dazu, ja, und nicht die neue Sache. Christian!
 Chr: Kommen solche Blasen hoch ...
 L: Ja, Gas. Aber noch mal. Frank hat 'n bißchen was, eh, na, nicht falsch, aber ungenau ... Kommt, das halt'n wer mal noch zurück. Christian!
 Chr: Bei 'ner Spannung, mit dem Gas, das ist ... daß Strom, daß es dann zum Leuchten gebracht wird.
 L: Das solltest du mir noch nicht erzählen. Es ging darum, Franks Sache noch mal klarzustellen. Im Wasser, hat er gesagt. Ist das richtig? Ein Stab oder ... steht im Wasser.
 Chr: Nein.
 L: Sondern?
 Chr: Entweder, wenn mer's versilbern will, eine silberhaltige Flüssigkeit.
 L: Richtig! Und was passiert da? Vielleicht kannst du das noch erklären? Conny!
 Co: Dann wird das überzogen mit dem Silber.
 L: An einer Seite wird das Silber angelagert, und an der andern steigt ein Gas auf. Ja? Und das, was wer im Buch gesehen haben, stieg in beiden Seiten Gas auf. Da ist das also nur getrennt worden, das heißt also, leitende Flüssigkeiten, äh, tragen dann dazu bei. Dann woll'n wer mal nicht so tiefgründig gehen, äh, das lern' wer dann in der Chemie. Ich weiß nicht, in welchem Schuljahr, aber in der Klasse 9 werden wir uns noch mal damit beschäftigen (GB⁴, S. 1f).

2.3 Deutung der Beobachtungen in der Anfangsphase des Unterrichts

Die Lehrerin legt Wert auf Ruhe und Ordnung zu Unterrichtsbeginn. Sie begrüßt ihre Schülerinnen und Schüler erst, wenn Unterhaltungen verstummt sind. Aufstehen und Hinsetzen in Gemeinsamkeit gehören zu dieser Phase des Unterrichts. Sie steht vor der Klasse und signalisiert ihre Dominanz. Die Wiederholung wird direkt nach der Begrüßung eingeleitet. So hat sie äußerst rationell den Übergang von der Pause zum unterrichtlichen Arbeiten gelöst. Frau GULDAS Fragen zielen vorrangig auf Faktenwissen, seltener erfragt sie Erklärungen und Begründungen. Kurzschriftig versucht sie, die Gedanken der Schüler auf von ihr gewünschte Formulierungen zu verpflichten. Argumentierende Erläuterungen

4 G bzw. T bezieht sich auf die narrativen Interviews, GK bzw. TK auf die Kommentierungen während der Videokonfrontation und GB bzw. TB auf die Beobachtungsprotokolle, die auch den gesprochenen Text enthalten.

werden kaum eingefordert und gefördert. So ist der Aufbau klarer und präziser physikalischer Begriffe eine erkennbare Zielsetzung der Lehrerin.

Sie versucht bei der Wiederholung, die Aussagen durch Veranschaulichungen zu unterstützen. Es handelt sich um Versuche zu den Wirkungen des elektrischen Stroms, die sie – dabei von ihrer Unterrichtsplanung abweichend – in die Wiederholung unterstützend einbringt. Später werden die vorbereiteten Versuche zur Vermittlung neuer Inhalte genutzt. Durch ihr Bemühen, den Schülern durch Hinweise auf frühere Versuche das erinnernde Wiederholen zu erleichtern, wird Frau GULDA voll in Anspruch genommen. Das zeigt sich beispielsweise darin, daß sie wiederholt in ihre Unterlagen schaut und die Richtigkeit ihrer Versuchsausführung überprüft. Zum Teil ergänzt sie während der Wiederholungsphase in Reaktion auf Schüleräußerungen den Versuchsaufbau oder baut Versuche um. Sie lenkt damit gleichzeitig das Unterrichtsgespräch auf Phänomene, die bereits im Unterricht behandelt wurden.

Das improvisierende Experimentieren nötigt sie, sich immer wieder auf die Versuche zu konzentrieren, so daß sie sich antwortenden Schülern nicht immer zuwendet, wodurch diese merkbar verunsichert werden. Ihr Verhalten verändert sich, wenn Schüler Fragen nicht beantworten können oder sich erwartungswidrig äußern. Dann unterbricht sie ihr Experimentieren, stutzt, denkt nach. Sie wendet sich der Klasse bzw. dem jeweiligen Schüler zu, lächelt und äußert sich leiser als in der für sie sonst typischen Weise.

Richtige und von ihr so erwartete Antworten der Schüler werden meist bekräftigt; sie wendet sich dem betreffenden Schüler bestätigend zu. Sie kommentiert häufig Äußerungen der Schüler, auch um diese zu weiteren Ausführungen und Präzisierungen zu veranlassen. In diesen Situationen benutzt sie umgangssprachliche Formulierungen. Zum Verhaltensrepertoire von Frau GULDA gehört eine kontrollierende, einschätzende Blickführung. Ihre Hinwendung zur Klasse ist dann pflichtmäßig, kühl und wirkt wenig verbindlich. Wenn sie sich den Kindern zuwendet und eine Antwort etwa mit einem Lächeln aufnimmt, führt dies zu merkbar positiven Reaktionen bei den Schülern.

Soweit die Darstellung von Ergebnissen der Beobachtung sowie eine erste Deutung aus einer Beobachterperspektive. Der aufgezeichnete Unterricht wurde der Lehrerin per Video vorgespielt. Sie wurde gebeten, die Aufzeichnung aus der Ursprungssituation heraus zu kommentieren und zu begründen. Sie selbst gab ein Zeichen, wenn sie eine Sequenz kommentieren wollte.

3. *Kommentierung durch Frau Gulda – Ergebnisse der linguistischen Analyse*

Frau GULDA stellt der eigentlichen Kommentierung des aufgezeichneten Unterrichts eine erklärende Aussage voran, die ihr offensichtlich wichtig ist. Diese soll etwas ausführlicher interpretiert werden. Dabei soll auch der Interpretationsvorgang dargestellt werden. Eine vollständige Darstellung sämtlicher Interpretationsschritte der linguistischen Analyse würde den Rahmen sprengen.⁵

5 Die Analyse der Kommentierung erfolgt im wesentlichen in Anlehnung an die Argumentationsanalyse nach S.E. TOULMIN (1975) und durchläuft die Interpretationsschritte 1. Sequenzie-

3.1 Zum Physikunterricht allgemein

Also, Physikstunde is' ja nun ganz anders als 'ne Mathestunde. (Mhm.) Äh, für jemanden, ich weiß jetzt nicht, in welcher Fachrichtung Sie sonst noch ausgebildet sind, daß man das entsprechend, äh, vielleicht auch merkt. Die Kinder in der Sechsten sind also, Physik ist für die was Wunderbares, ja. Die sind dabei, und wir haben manche Stunden, da reden wir nur, da schaff' ich noch nicht mal 'n Tafelbild, und dann muß' mer in der nächsten Stunde, muß' mer dann erst mal 'ne Folie abschreiben, das ist dann auch nicht immer so schön, aber die Kinder brauchen ja irgendwas, was se dann auch lernen, damit ich se abfragen kann, wenn's dann entsprechend um die Bewertung der Leistungen geht, ja, denn se müssen auch was im Hefter haben, um dann sich das noch mal ..., äh, anzuschauen, was so's Wichtigste gewesen is', ja.

Aber eigentlich ist Physik doch, äh, 'n Unterricht, wo man ... nur reden könnte, nur sich unterhalten könnte, diskutieren, die Erfahrungen der ... der Kinder, im Prinzip ... einzubeziehen. Bloß man muß dann ebend auch drauf achten, daß se irgendwann das wirklich physikalisch dann auch begriffen haben ... Ich merk' das oft in Arbeiten. Die schreiben da also dann Dinge rein, die se wissen seit der Kindheit. Die könn' aber nicht physikalisch. Ich sag': Das habt ihr doch schon gewußt, ehe ihr Physik hattet, ... aber jetzt will ich mal wissen, warum is das jetzt nun so, (Mhm.) ja, oder den physikalischen Begriff. Das, äh, fällt denen dann immer noch schwer, und deswegen braucht man ebend auch die Tafelbilder oder die Folien, die Hefter, daß se also 'ne Aufzeichnung haben (GK, S. 1).

Die Lehrerin eröffnet ihre Reflexion mit einer Kontrastierung von Physikunterricht als etwas ‚Besonderem‘ gegenüber dem Mathematikunterricht. Sowohl die Kontrastierung als auch der folgende Kommentar betonen die Spezifik von Physik und erlauben der Lehrerin, sich nicht direkt zum Physikunterricht zu positionieren. Sie wählt eine ichferne, selbstverbergende Kommunikationsstrategie. Dies kann in einem widersprüchlichen Verhältnis der Lehrerin zum Fach, genauer: gegenüber der Besonderheit des Faches begründet sein. Was aber ist die Besonderheit? Dies bleibt vorerst unklar. Frau GULDA erklärt, daß Physik für die Kinder „was Wunderbares“ sei, versetzt sich emphatisch in die emotionale Beziehung der Kinder zum Fach. Dies klingt auch in der persönlichen Bezeichnung der Schüler als „Kinder“ an. Die Besonderheit wird vorerst begründet mit dem besonderen Interesse der Schüler und der damit verbundenen Emotionalität. Durch die Einschränkung auf Kinder der 6. Klasse deutet Frau GULDA jedoch möglicherweise ein Problem an. Zunächst stellt die Lehrerin dar, daß sie aus ihrer Sicht auf die Interessen der Schüler eingeht und ihre Planung („Tafelbild“) zurückstellt. Relativiert wird diese „Schülerorientiertheit“ durch das eingrenzende „manchmal“ und die Verlagerung des nicht „geschafften“ Teils in die nächste Stunde. Dabei resultiert der Zwang („müssen“) aus ihrer Vorstellung von ‚gutem‘ Unterricht: In einer Stunde muß ein Tafelbild entwickelt werden, und die Schüler müssen eine Übersicht im Hefter haben. Sie reflektiert die Bedeutung der Zusammenfassungen nicht auf einer lerntheoretischen Ebene, sondern im Zusammenhang mit der erforderlichen Leistungskontrolle. Indem sie das Handlungsmuster zunächst tendenziell negativ darstellt, dann aber Gründe dafür nennt, legitimiert sie ihre Sichtweise. Gleichzeitig expliziert sie einen Teil ihres Selbstverständnisses: Ich muß den Schülern abfragbares Wissen bereitstellen, damit ich sie bewerten kann. Zentrales Element in ihrer Argumentation ist

rung des Textes, 2. zusammenfassende Inhaltsanalyse nach T.A. VAN DIJK (1977), 3. pragmatische Analyse, 4. semantische Analyse, 5. generalisierende Analyse und Interpretation, die auf den vorhergehenden Analyseschritten aufbaut und das Argumentationsschema interpretativ erschließt.

also ‚prüfungsbezogene Leistung‘. Durch den anschließenden Gebrauch von „das Wichtigste“ im Zusammenhang mit Wissen expliziert die Lehrerin, daß Unterrichtsinhalte unterschiedliche Wertigkeit besitzen. „Das Wichtigste“ aber, faßt man die bisherigen Propositionen zusammen, ist prüfbares Wissen, welches an der Tafel oder auf einer Folie fixiert und von den Schülern formal („abschreiben“ oder „anschauen“) übernommen werden kann.

In Auseinandersetzung („Aber eigentlich“) mit den bisher getroffenen Aussagen eröffnet die Lehrerin dann ein Bild, wie Physikunterricht sein könnte: „man könnte nur reden, sich unterhalten, diskutieren“ mit dem Ziel, „die Erfahrungen der Kinder einzubeziehen“. Sie definiert an dieser Stelle hypothetisch den Physikunterricht über den Erfahrungsraum der Kinder, der dann interaktionsbestimmend wäre. Daß diese Feststellung für die Lehrerin problematisch ist, wird in ihrer stockenden und relativierenden Ausdrucksweise deutlich.

Indem sie diese Alternative entwertet, legitimiert sie zugleich, daß ihr Unterricht nicht bzw. nur „manchmal“ dem alternativen Bild entspricht. Die Lehrerin wendet ein, daß man darauf achten müsse, daß die Kinder auch wirklich physikalisch begreifen. Durch die Art und Weise der Formulierung, d. h. durch die Generalisierung „man“ und „muß eben“ als Form der Kennzeichnung eines Gültigkeitsanspruchs, expliziert sie eine Regel, die ihr Handeln bestimmt. Betrachtet man die im Zusammenhang der pragmatischen Funktion einer Einschränkung gebrauchte Formulierung „wirklich physikalisch begreifen“, so kann man die genannte Regel wie folgt differenzieren: *Die Erfahrungen der Kinder mit einzubeziehen führt dazu, daß sie beim alltagsweltlichen Verständnis stehenbleiben.* Daß es sich bei der von ihr aufgestellten Regel um ein subjektives Deutungsmuster handelt, wird durch die Stützung der Aussage in Form einer Belegerzählung deutlich. Die Lehrerin vollzieht einen Subjektsprung von „man“ auf „ich“, stellt nun ihre eigenen Erfahrungen dar. Dabei wählt sie die Situation der Klassenarbeiten, also wiederum eine Bewertungssituation. Sie gesteht den Schülern zu, physikalische Phänomene im alltagsweltlichen, nicht aber im engeren physikalischen Sinn verstanden zu haben. Damit erfaßt sie eine Diskrepanz zwischen ihrem Anspruch und dem real existenten Verständnisdefizit der Schüler hinsichtlich der physikalischen Fachsprache, deutet jedoch die Ursache hierfür als Lernproblem der Schüler. Sie verlagert damit ein tiefgründigeres Lehrerhandlungsproblem, nämlich die Überwindung der Differenz zwischen alltagsweltlichem Vorverständnis und fachwissenschaftlicher Durcharbeitung, in die Verantwortung der Schüler und setzt sich nicht reflexiv mit ihrer Aufgabe und den Möglichkeiten auseinander, das Alltagswissen der Schüler in physikalisches Wissen zu transformieren.

In der folgenden Redewiedergabe expliziert die Lehrerin, was sie mit physikalischem Verständnis meint. Sie fordert im Kern reproduktives Wissen bei gleichzeitiger Entwertung von Alltagswissen. Damit liegt dem Unterrichtsverständnis der Lehrerin u. a. folgendes Deutungsmuster zugrunde: *Die Schüler können physikalisch denken, wenn sie physikalische Begriffe wissen.* Dies aber führt zu einer Dilemmasituation. Die Lehrerin will ein tieferes physikalisches Verständnis bei den Schülern entwickeln. Dies ist aber nicht durch einen begriffsorientierten Unterricht zu erreichen. Sie externalisiert die Ursache für entsprechende Mißerfolge auf das Leistungsvermögen der Schüler und zieht den Schluß, den Schülern Tafelbilder mit dem „Wesentlichen“ geben zu müssen. Da-

mit erhält sie zwar abrechenbare Ergebnisse – zugleich eine Legitimation bezüglich institutioneller Anforderungen –, nicht aber Verständnis im eigentlichen, auch von ihr angestrebten Sinn.

Damit präsentiert die Lehrerin eine Argumentationsstruktur, die sich folgendermaßen rekonstruieren läßt:

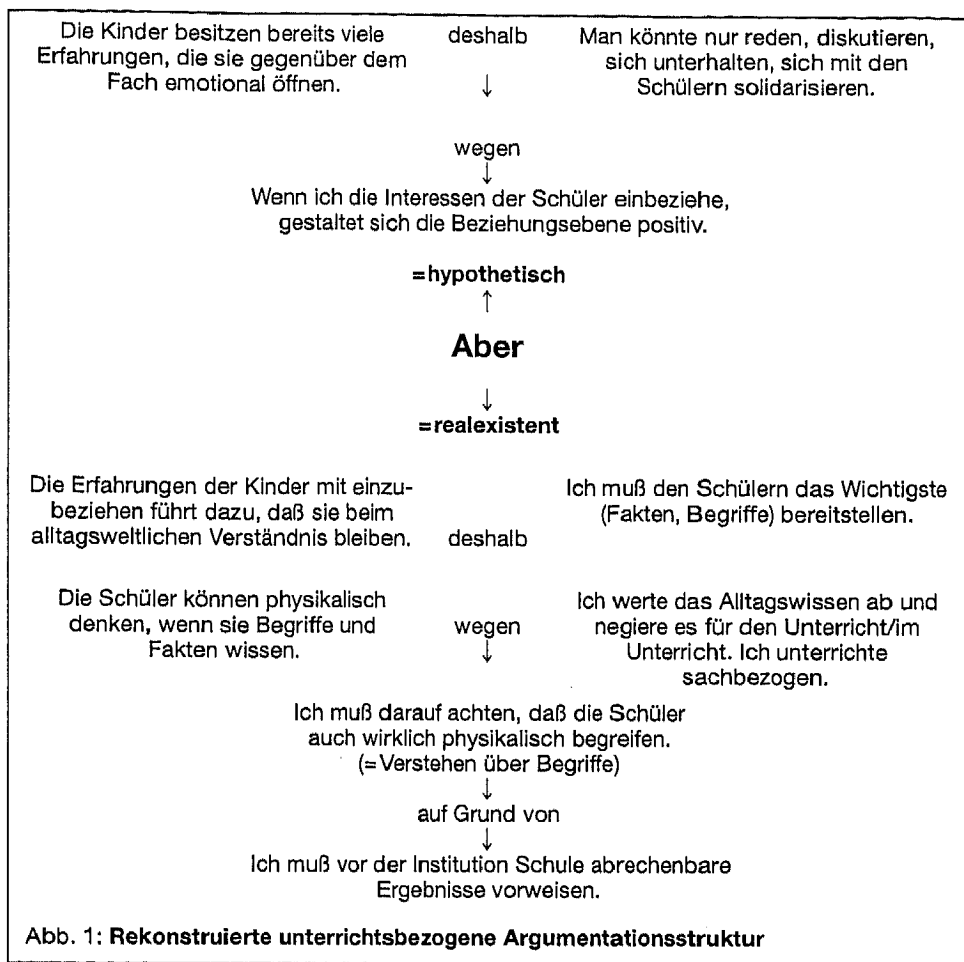


Abb. 1: Rekonstruierte unterrichtsbezogene Argumentationsstruktur

Zurück zur Ausgangsfrage: Was ist nun das bisher explizierte Besondere am Physikunterricht? Es sind die vom Unterrichtsverständnis der Lehrerin abweichenden, ihren „Verständnis-Begriff“ bedrohenden alltagsweltlichen Erfahrungen der Schüler. Die Lehrerin steht vor der Anforderung, zwischen der Logik des „physikalischen“ Inhalts und der Logik des Schülersubjekts zu vermitteln. Genau aber diese Aufgabe bereitet ihr immer wieder Probleme. Sie begibt sich in Distanz zu den Schülern und sucht Entlastung über institutionelle Regelungen der Schule. Entgegen dem hypothetischen Bild von Nähe und schülerorientiertem Unterricht ist sie faktisch in ihrem institutionenzentrierten Rollenverständnis verhaftet.

3.2 Zum Unterrichtsbeginn

Also, zum meisten beginn' ich die Stunde mit 'ner mündlichen Leistungskontrolle, so daß also einer nach vorn kommt, ich dann Fragen stelle. In der sechsten Klasse mach' ich immer Frage – Antwort und so. Wenn se dann immer älter werden, versuch' ich, daß se dann ein bestimmtes Gebiet, geb' ich also einige Fragen oder 'n Schwerpunkt, so daß se darüber sprechen, daß se also lernen, auch dann ma' 'ne mündliche Prüfung zu absolvieren. Ist natürlich nicht immer so möglich (GK, S. 2).

Als standardisiertes („zum meisten“) Element ihres Unterrichts stellt die Lehrerin das Eröffnungsritual der Leistungskontrolle dar, in welchem sie ihre dominante Stellung inszeniert. Der ritualisierte Handlungsablauf und die starke Lenkung unterstreichen ihre Machtposition. Damit dient sie in der Kurzzeitperspektive der Sicherung des Lernerfolges – mit dem „heimlichen“ Lernergebnis, daß die Lernmotivation vorwiegend durch Fremdsteuerung erzeugt wird. Das frontalunterrichtliche Muster „Lehrerfrage – Schülerantwort“ weist auf eine Kanalisierung des Denkens der Schüler, auf die Erzeugung von Faktenwissen hin, welches ihr als Leistung wichtig ist. Das längerfristige Interesse der Lehrerin dagegen besteht in einer schrittweisen („wenn se dann immer älter werden“) Vorbereitung der Schüler auf die mündliche Abschlußprüfung. Sie sieht ihre Aufgabe in einer vorausschauenden, in einem Entwicklungsprozeß anvisierten Ausbildung von Bewährungsstrategien, die inhaltlich mit einer zusammenhängenden, fachlich einwandfreien Darstellung zu umschreiben ist (Berufsethos). Die Situation der Leistungsbewertung trägt als Bestandteil ihrer subjektiven Theorie finalen Charakter.

Heute konnt' ich das nicht machen, weil, wir ham 'n neues Stoffgebiet begonnen, und 's waren im Prinzip also vier Dinge, die wir in der letzten Stunde erarbeitet ham zum, zur Wirkung des elektrischen Stroms, und das jetzt abzufragen und zu zensieren war 'n bißchen wenig. So hab' ich das also im Unterrichtsgespräch noch mal gemacht (GK, S. 2).

Durch die Verlagerung der zeitlichen Ebene von „zum meisten“ auf „heute“ stellt die Lehrerin eine Abweichung des heutigen Unterrichtsbeginns gegenüber der sonst üblichen Leistungskontrolle fest. Dies („konnt' ich nicht“) begründet sie durch die Einführung einer neuen Stoffeinheit in der letzten Stunde und des daraus resultierenden geringen Stoffumfanges. Die Formulierung „das jetzt abzufragen und zu zensieren“ impliziert, daß fachinhaltliche Ziele der Lehrerin über die Leistungsbewertung definiert sind, daß es sich um ‚abfragbares Wissen‘ handelt. Auffällig ist, daß die Lehrerin die Proposition „zum elektrischen Strom“ nicht fortführt, sondern zugunsten einer Präzisierung „zur Wirkung des elektrischen Stroms“ abbricht, also eine Präzisierung zugunsten der Fachsprache vornimmt, die sie offensichtlich höher wertet.

Aufgrund der unzureichenden Voraussetzungen für eine Leistungsbewertung änderte die Lehrerin lediglich einen Aspekt des normalen Unterrichtsablaufs. Ihre Dominanz und starke Lenkung im frontalunterrichtlichen Muster, die Wiedergabe ‚abfragbaren Wissens‘ („das noch mal gemacht“) bleiben.

Es war für mich 'n bißchen schade, daß der Mag..., daß die magnetische Wirkung gleich am Anfang kam. Die hatten wir uns zum Schluß aufgeschrieben, und die hätt' ich eigentlich auch gern am Schluß gehabt, weil ich dann auf das Magnet eingehen wollte, weil dann die Stunde, äh, des Magnetes kommt. Is' ... war jetzt 'n bißchen im Stoff ungünstig, vielleicht (GK, S. 2).

Kontinuität und Sicherheit versucht die Lehrerin durch intensive Planung und Strukturierung der Unterrichtsinhalte zu erreichen. Eine abweichende Antwort der Schüler führt zu Enttäuschung. Mit der implizit zu entnehmenden subjektiven Norm „Die Inhalte müssen entsprechend der Reihenfolge im Hefter wiedergegeben werden“ versuchte sie zugleich, die Handlungsmöglichkeiten der Schüler vorzustrukturieren. Damit erfahren die Unterrichtsinhalte ebenfalls eine Differenzierung hinsichtlich ihrer Wertigkeit entsprechend der in der Planung verankerten Bedeutung für den Ablauf der Unterrichtsstunde.

Auch wird in dieser Sequenz deutlich, daß die Lehrerin sich wiederum auf einer Gratwanderung zwischen Alltags- und Fachsprache befindet. Der alltagssprachliche Ausdruck „Magnet“ wird nach einem Abbruch ebenso wie „Strom“ fachsprachlich präzisiert als „die magnetische Wirkung“. Auch in der Proposition „die Stunde, äh, ... des Magnetes“ sucht sie nach einem passenden Ausdruck und wählt dann eine sprachliche Gestaltung, in der Ironie mitschwingt, die bei den Zuhörern anerkannt wird, fachlich aber nicht richtig sein muß. Damit aber zeigt sie eine Diskrepanz zwischen ihrer Eigenleistung und den Anforderungen an die Schüler im Hinblick auf die Verwendung von Alltags- und Fachsprache.

Es fällt den Schülern schwer, physikalische, äh, Grundgedanken dann richtig zu erfassen. Sie, äh, versuchen das also so zu erklären aus ihrer Erfahrungswelt, mit ihren eigenen Worten, was natürlich auch richtig ist, aber wenn wir jetzt Physik haben, müssen wir natürlich auch, äh, physikalische Begriffe prägen und auch, hm, teilweise sehr exakte Darstellungen bringen, um das zu erklären, ja (GK, S. 3).

Die Lehrerin definiert als Ziel ihres Physikunterrichts, die Schüler zu lehren, physikalische Grundgedanken zu erfassen. Sie hat eine Vorstellung davon („richtig“), wie man physikalische Grundgedanken erfaßt, aber auch davon, was richtig ist. So vertritt sie die These, daß, um dieses Ziel zu erreichen, erfahrungsweltliche Erklärungen nicht ausreichen, sondern physikalische Begriffe erlernt werden müssen (= Zielverschiebung, welche reproduktives Wissen als Hauptbestandteil ihres Bildungsbegriffs impliziert). Dabei betont der Partikel „ja“ den Gewißheitscharakter dieser Aussage. Sie wird fachwissenschaftlich akzentuiert („aber wenn wir jetzt Physik haben“) und kontrastiv vom Alltagsverständnis abgehoben. Die Heraushebung von Physik aus dem Alltag sowie die Verbindung des Physikunterrichts mit der gebrauchten Modalität der Verpflichtung („müssen wir“) verweist in diesem Kontext auf die Definition von Physikunterricht als institutionell geprägter Aufgabe. Damit erfährt auch die grundsätzlich positive Einstellung gegenüber einem Ansatz erfahrungsorientierten Lernens im Physikunterricht eine Einschränkung bzw. Abwertung. Reflexiv erkennt die Lehrerin das Problem, ihr Ziel nicht zu erreichen, verortet die Ursache jedoch beim Leistungsvermögen der Schüler, nicht aber bei der durch sie evozierten Zielverschiebung vom wesentlich anspruchsvolleren ‚Grundgedanken erfassen‘ hin zur Begrenzung auf Fakten- oder Begriffswissen. Sie sieht sich außerstande, ihr Handlungsmuster zu verändern, und verstrickt sich in eine Dilemmasituation.

Das Erwärmen, was der Christian gesagt hat, war ja indirekt schon richtig, das erwärmt sich ja mit. Aber das will ich ja eigentlich nicht, das Magnetische (...) soll ja der Vordergrund sein. Daß sich alles erwärmt, wenn Strom durchfließt, (...) das wissen sie also aus der Erfahrung heraus. Aber daß das nicht das Wesentliche ist, äh, muß ich ihnen also heute dann noch mal 'n bißchen vertiefen (GK, S. 3).

Die Antwort von CHRISTIAN wertet die Lehrerin explizit erst einmal als „richtig“, denn die Wärmewirkung war ja auch behandelt worden. Die positive Wertung erfährt jedoch eine Relativierung durch „indirekt“. Von der bisherigen Interpretation ist zu erwarten, daß die Antwort kritisiert wird, weil sie auf einem Alltagsverständnis des Schülers beruht oder aber weil sie nicht der von der Lehrerin geplanten Chronologie der Inhalte entspricht. Mit dem folgenden Kommentar der Lehrerin „Das will ich ja nicht“ wird deutlich, daß die Einschränkung durch ihre Stundenplanung motiviert ist. Die Schülerantwort wird dann aber nicht als möglicher Lernertrag des Unterrichts anerkannt, sondern als hier nicht passendes Erfahrungswissen abgewertet. Das Festhalten an Strukturen ist für die Lehrerin also von Bedeutung, ist für sie stabilisierend. Dennoch geht sie im Unterricht – mehr oder weniger bereitwillig – auch auf nicht erwartete Schülerantworten ein. Mit der potentiellen Abwertung abweichender Schülerantworten ist hier jedoch eine mögliche Ursache für Konflikte mit den Schülern angelegt. Eine gemeinsame Sinnverständigung von Lehrerin und Schülern wird durch die enge und dominante Unterrichtsführung erschwert, produktive und kreative Such- und Aneignungsversuche der Schüler werden behindert.

Der Gebrauch der Wendungen „das Erwärmen“, „das Magnetische“ bestätigen die These, daß die Lehrerin *selbst* in alltagssprachlichen Begriffen verhaftet ist, und wirft die Frage auf, ob sie nicht selbst umgangssprachliche Antworten provoziert.

Das Defizit der Schüler hinsichtlich des noch nicht erreichten Unterrichtsziels (exakter Gebrauch der Fachbegriffe) wird wahrgenommen als Appell, dieses selbst auszugleichen. Dabei stellt die Wendung „ihnen vertiefen“ ein Paradoxon dar, schließt sie doch für die Schüler selbst eine produktive Tätigkeit aus und verordnet ihnen gleichzeitig Erkenntnis oder Selbsterkenntnis. In diesem Sinne besteht die Pflichtübernahme der Lehrerin in einer „Verordnung von Selbstbildung“ oder einem Lernen durch Belehrung. Dieses Handlungsmuster legitimiert sie über eine institutionelle Norm.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Das berufliche Selbstverständnis von Frau GULDA ist stark institutionell geprägt. Ihr Unterricht ist orientiert an einer überpersönlichen Perspektive, bestehend aus Fachwissen und prüfungsrelevanten Kompetenzen. Die angezielte Stoffbeherrschung, verstanden als Beherrschung standardisierten Fachwissens, erlaubt ihr die Benotung der Schülerleistungen. Diese institutionelle Vorabdefinition entlastet sie im pädagogischen Handeln in spannungsreichen, reflexiv zu bewältigenden Problemsituationen.

Die Folge davon ist, daß Frau GULDA aufgrund ihres Unterrichtsverständnisses, welches Erfahrungswissen der Schüler als unzureichend kennzeichnet und daher tendenziell negiert, nicht zwischen der Logik des Schülersubjekts und der Fachlogik zu vermitteln vermag. Sie kann ihre Intention nicht realisieren, die Selbständigkeit der Schüler zu fördern, und praktiziert statt dessen ein Handlungsmuster, das als „verordnete Selbstbildung“ gekennzeichnet werden kann. Sie fordert die Schüler auf, selbständig unter der Vorgabe ihrer Strukturierung und Kontrolle zu lernen und zu handeln. Entgegen einem durchaus als wünschenswerte Alternative angesprochenen Bild von Schülernähe bevorzugt sie in ihrem Unterricht Distanz zu den Schülern. Die Fachinhalte schließlich fungieren als Kontinuitätsmarkierer. Sie geben Frau GULDA Sicherheit in der Unter-

richtsführung. Um diese stringent durchzusetzen, nimmt sie eine dominante Rolle im Unterricht ein, kanalisiert das Denken der Schüler durch frontalunterrichtliche Muster. Damit praktiziert sie Fremdsteuerung und blockiert selbständiges Lernen bzw. eine tendenziell gleichberechtigte Situationsbestimmung durch die Schüler.

Der bisher vorgestellte Unterricht und die zu seiner Begründung herausgearbeiteten Muster können so sowohl im Osten als auch im Westen unserer Republik vorkommen. Insofern kann auf dieser Ebene nicht von „DDR-typischen“ Denk- und Handlungsmustern gesprochen werden. Es liegt eher die Vermutung nahe, daß hier ein an der Fachsystematik orientiertes Lehrerverhalten durch die Wahrnehmung äußerer Anforderungen und Erwartungen zu dem konkreten unterrichtlichen Verhalten geführt hat. Inwieweit dieses aber stabil und eventuell gar innovationsresistent ist, kann aus der bisherigen Analyse und mit den angewandten Methoden nicht gefolgert werden. Wir erhoffen uns durch die Verknüpfung mit Ergebnissen berufsbiographischer Interviewanalysen eine differenziertere Aussagemöglichkeit.

4. Zur Biographie von Frau Gulda⁶

Die Biographie von Frau GULDA ist in gewissem Sinne charakteristisch für den beruflichen Werdegang einer Lehrerin in der DDR:

- Nach achtjährigem Besuch der POS und vierjährigem Besuch der EOS Abitur,
- vierjähriges Lehrerstudium in der Fächerkombination Mathematik/Physik (dabei konnte sie ihr ursprünglich gewünschtes Zweifach Chemie nicht realisieren, sie wurde „umgelenkt“ auf die Kombination Mathematik/Physik),
- Geburt des ersten Kindes und Inanspruchnahme des gesetzlichen Mutterschaftsurlaubs (bis März 1980),
- Lehrerin an einer POS im Neubaugebiet einer Großstadt (seit 1980),
- Geburt des zweiten Kindes und Inanspruchnahme des einjährigen Mutterschaftsurlaubs (1985),
- zur Zeit der Wende 1989/90 ist Frau GULDA Schulgewerkschaftsleitungsvorsitzende und nicht als Klassenlehrerin eingesetzt,
- Umwandlung ihrer bisherigen Schule in eine Sekundarschule, sie wird aber in eine andere Sekundarschule in der Nähe und in ein im wesentlichen neu zusammengesetztes Kollegium versetzt, sie unterrichtet weiter Mathematik und Physik (seit Schuljahr 1991/92),
- 1994 nutzt sie die Möglichkeit zur Reduktion ihres Stundendeputats (Teilzeitlehrerin), um sich besser ihrer Familie widmen zu können.

4.1 Berufswahl: „Ich wollte eigentlich schon immer Lehrer werden“

Frau GULDA verfolgte ihren Berufswunsch, Lehrerin zu werden, seit Beginn ihrer eigenen Schulzeit zielstrebig. Maßgeblich war das Vorbild ihrer früheren Klassenlehrerin, die sie als „phantastische Lehrerin“ bezeichnet. Bereits ab

6 Aus der umfangreichen Interviewanalyse können hier freilich nur Elemente aufgenommen werden, die in möglichst direkter Beziehung zu den vorangehenden Abschnitten stehen. Im wesentlichen orientieren wir uns bei der Durchführung und Analyse der Interviews an F. SCHÜTZE (1981; 1983; 1984), können hier allerdings nicht alle Schritte und Ergebnisse der Analyse vorstellen.

der 4. Klasse übernimmt sie es immer wieder, anderen Schülern etwas Unverstandenes zu erklären, vor allem in Mathematik. In diesen Situationen fühlt sie sich wohl. So ist der Wunsch, mit Menschen umzugehen, ihr Hauptmotiv bei der Berufswahl. Während Mathematik als Studienfach lange feststand, hatte sie Schwierigkeiten mit dem Zweitfachwunsch Chemie. Sie studierte letztlich aufgrund der Studienlenkung („es fehlten also Physiklehrer“, G, S. 1) in der Kombination Mathematik – Physik, obwohl ihr Physik in der EOS nicht mehr so lag und im Bewußtsein, daß das Zweitfach später nicht so wichtig sei.

Sehr problematisch und voller Belastungen waren für sie ihre ersten beiden Jahre als Lehrerin. Nach der Geburt ihres ersten Kindes nimmt sie im März 1980 ihren Dienst in einer Neubauschule auf, wird anfangs überwiegend in Physik und weit weniger in Mathematik und oft in Vertretungsstunden eingesetzt. Erschwerend kommt hinzu, daß sie einige Zeit die einzige Physiklehrerin an der neuen Schule war. So mußte sie sich den Einstieg in die Unterrichtspraxis sehr hart erarbeiten. Zur Unsicherheit als Junglehrerin kommt die im Fach Physik hinzu, was zusammen zu erheblichen Selbstzweifeln an der Berufswahl führte. Erst als sie nach eineinhalb Jahren eine 5. Klasse als Klassenlehrerin übernehmen kann, gelingt es ihr, Erfolge ihrer Lehrertätigkeit zu erfahren und zunehmend Sicherheit und Akzeptanz zu gewinnen. Der Wunsch nach festen Rahmenbedingungen und Kontinuität in der Arbeit, möglichst mit einer eigenen Klasse, werden für sie wichtig. In dieser Phase ist die moralische Unterstützung durch ihre Mutter und ihre Schulleiterin von großer Bedeutung.

4.2 *Wendezeit: Suche nach Kontinuität und Sicherheit*

Die Wendeereignisse 1989/90 erlebt Frau GULDA als starke Belastung und Bedrohung der mühsam gewonnenen Sicherheit. Zutiefst getroffen ist sie von der vernichtenden Kritik der Öffentlichkeit (Medien, Eltern u. a.) an der Lehrertätigkeit insgesamt und insbesondere an der außerunterrichtlichen Arbeit.

Man wurde ja so als, na ja, dargestellt: Sie haben unsere Schüler, Kinder gezwungen. Die Lehrer sind schuld (G, S. 5).

Rückblickend ist sie „heilfroh“, daß sie aufgrund ihrer Funktion als Schulgewerkschaftsleitungsvorsitzende im Schuljahr 1989/90 keine Klassenleiterin war und somit gegenüber den Schülern in der angespannten Situation vor und nach Öffnung der Mauer nicht ständig die offizielle Position vertreten mußte. Sie bekennt, daß sie selbst „große Probleme hatte, mit der damaligen Situation fertig zu werden“ (G, S. 4), und in der Beantwortung vieler Fragen unsicher gewesen sei. Sie ergänzt später:

Für mich war das irgendwo auch wie so 'n Hammer. War eigentlich ... obwohl ich parteilich nicht gebunden war, aber ich war eben in dem System groß geworden (G, S. 4f.).

Mit ihrer Fächerkombination erlebt sie, anders als etwa Russisch- und Staatsbürgerkundelehrerinnen, keine grundsätzlichen Existenzängste, aber auch nicht die Notwendigkeit einer eventuellen Neuorientierung. Zum Schuljahr 1991/92

wird sie im Zusammenhang der Schulstrukturreform an eine Sekundarschule in der Nähe ihrer bisherigen Schule, mit der sie sich sehr identifizierte, umgesetzt. Dort muß sie sich in einem neuen Kollegium, einer anderen Schule und mit neuen Schülern zurechtfinden, was sie als ähnlich belastend wie das neue Schuljahr erlebt. Besondere Belastungsmomente waren

- Unsicherheiten durch das Aussetzen der alten Lehrpläne und die verspätete Vorlage neuer Richtlinien,
- die Notwendigkeit, sich für neue Lehrbücher entscheiden zu müssen, bevor die neuen Rahmenrichtlinien vorlagen,
- die ungewohnte Erfahrung, daß ausgewählte Lehrbücher und neue Rahmenrichtlinien im Aufbau und den Schwerpunkten auseinanderklafften,
- Unzufriedenheit mit den neuen westlichen Lehrbüchern, da diese nicht in der gewohnten Weise richtlinienkonform auf prüfbares Wissen zielten, sowie
- die zahlreichen Veränderungen in Gesetzen und Verordnungen, die zum ständigen Um- und Neulernen zwangen.

Frau GULDA entwickelt unter dem Eindruck der Wendeereignisse für die genannten Beispiele Handlungsschemata, mit denen sie Kontinuität und Sicherheit in ihrer Arbeit herstellen kann. So sichert sie sich z.B. einen Klassensatz alter DDR-Physiklehrbücher und setzt diese zumindest zeitweise in ihrem Unterricht ein. Überhaupt verdeutlicht sie, daß unterhalb der Ebene der Strukturveränderungen zumindest im Unterricht ihrer Fächer ein hohes Maß an Kontinuität gewahrt wurde.

Mit der Übernahme einer 5. Klasse als Klassenlehrerin gewinnt sie – ähnlich wie zu Beginn ihrer Berufstätigkeit – zunehmend Sicherheit in der neuen schulischen Situation.

4.3 Beruf und Familie: Zwei Lebensentwürfe

Außer dem Beruf ist für Frau GULDA ihre Familie besonders wichtig. Dies bedeutet immer wieder ein Balancieren zwischen beruflichen und familiären Anforderungen und Erwartungen. Familiär ist für sie vor allem wichtig, Zeit für ihre beiden Kinder zu haben. Der Lehrerberuf ermöglicht es ihr, daß sie sich in der Regel die Zeit einteilen kann:

Ich hab' also meinen Unterricht bis zu einer bestimmten Zeit, dann kann ich mich mit meinen eigenen Kindern beschäftigen ... Und dafür muß ich mich eben abends hinsetzen, wenn sich andere vorn Fernseher setzen. Dann geht meine Schreibtischarbeit los. ... Aber für die Kinder hatte ich eben mehr Zeit. Und ich glaube, das ist eigentlich sehr wichtig (G, S. 3).

Die Bedeutung der Familie wird von ihr dadurch illustriert, daß sie über die Anstrengungen erzählt, die früher die Koordination der Kinderbetreuung mit ihren Dienstpflichten und dem Schichtdienst des Mannes bereiteten. Zeiten, zu denen alle anwesend waren, wurden dann um so intensiver für gemeinsame Aktivitäten und Spiele genutzt.

Manchmal haben wir uns auch die Türen in die Hand gegeben. Mein Mann ist auf Nachtschicht um fünf, ich bin gekommen von der Schule, vom Pioniernachmittag oder von einer Dienstberatung ... (G, S. 8).

Frau GULDA findet in der Beschäftigung mit ihren Kindern einen Ausgleich für ihren als sehr belastend und zumindest teilweise auch als frustrierend empfundenen Schulalltag. Die Erfahrungen mit den eigenen Kindern wirken sich auf ihre Lehrerinnentätigkeit aus. So reflektiert sie die schulische Situation nicht nur aus der beruflichen, sondern auch aus der mütterlichen Perspektive. Wiederholt thematisiert Frau GULDA die Fürsorge für ihre Familie:

Ich will immer alles um mich herumhaben, meine Familie. Ich möchte immer wissen, wo sie sind ... man möchte alles Schlechte abwenden von seiner Familie, aber meine Schultern sind auch nicht immer so groß, daß ich alles tragen kann (G, S. 8).

Um mehr Zeit für ihre Familie zu haben, grenzt sie die beruflichen Belastungen ein, indem sie die Möglichkeit einer Teilzeitstelle nutzt.

4.4 *Lehrerin an der Sekundarschule: „Der Lehrerberuf macht heute viel Spaß und weniger Spaß wie in DDR-Zeiten“*

Frau GULDAS neuer Arbeitsplatz ist die Sekundarschule. In ihr wählen, ähnlich wie in der Regelschule Thüringens oder der Mittelschule Sachsens, die Schüler nach der 6. Klasse den Haupt- und Realschulbildungsgang. Der Einrichtung von Hauptschulklassen stimmt Frau GULDA prinzipiell zu. Sie sieht in ihnen die Chance, die Leistungsanforderungen besser an solche Schüler anzupassen, die sonst nicht so recht ‚mitkommen‘. Hintergrund hierfür ist ihre Kritik an der DDR-Praxis, möglichst alle Schüler auch bei schwachen Leistungen ‚mitzuziehen‘. ‚Sitzenbleiben‘ durfte ein Schüler nur im äußersten Notfall. Ihre Erwartungen an das gegliederte Schulsystem werden aber durch die realen Arbeitsbedingungen an der Sekundarschule und besonders in den Hauptschulklassen enttäuscht. Sie kritisiert vor allem, daß bei erhöhtem Stundendeputat und erhöhten Klassenfrequenzen ein differenziertes Eingehen auf die vielfältigen Probleme der Schüler kaum möglich sei. Deprimierend sind für sie die beruflichen Perspektiven der Hauptschulabsolventen.

4.5 *Unterrichtsverständnis: Im Unterricht muß „das Wesentliche“ erlernt werden*

Frau GULDA legt Wert darauf, daß die Schüler Grundlagenwissen, „das Wesentliche“, erlernen. Eine Orientierung hierfür bildeten für sie früher die Vorgaben des Lehrplanes und die darauf abgestimmten Merksätze des Lehrbuches. Die Einführung der Rahmenrichtlinien belastete Frau GULDA, da sie die inhaltlichen Vorgaben der Rahmenrichtlinien nicht mit den neuen Lehrbüchern koordinieren konnte. Sie war und ist zeitweise verunsichert, weil sie nicht weiß, welches reproduktive Wissen sich die Schüler aneignen sollen. Für die Vermittlung abrechenbaren Wissens hält sie den Frontalunterricht mit einem lehrergelenkten Frage-Antwort-Schema am geeignetsten. Sie läßt in diesem Zusammenhang die Schüler auch gern mit dem Lehrbuch selbständig arbeiten. Die Schüler bearbeiten dann den Text nach folgender Schrittfolge: Lesen des Textes nach vor-

gegebenen Fragen, unterstreichen und Stichpunkte aufschreiben, um den Lehrstoff zu verinnerlichen.

Um Sicherheit und Kontinuität im Unterricht zu erreichen, strukturiert sie die Unterrichtsinhalte sehr stark. Diese Struktur legt sie bereits in ihrer Unterrichtsvorbereitung fest.

Ich meine, ... ich hab' meine Vorbereitungen immer sehr ausführlich ... gemacht. Ich brauchte das auch: so Übergänge, Sätze, wie geh' ich von einem aufs andere, oder Motivationen. Das hab' ich mir wirklich wortwörtlich aufgeschrieben (G, S. 21).

Ruhe (Disziplin) ist für sie die Grundlage zur Sicherung des Lernerfolges. So betrachtet Frau GULDA ihren Unterricht als gelungen, wenn sie das von ihr auf der Grundlage des Lehrplans bzw. der Rahmenrichtlinien geplante Pensum erreicht hat und die Schüler die wesentlichen Inhalte ihres Faches erlernt haben. Deshalb wünscht sie sich Schüler, die „aufgeschlossen sind, freundlich, sich auch anständig melden und nicht immer dazwischenreden“ (G, S. 11). Unzufrieden ist sie mit Schülern, die „dazwischenreden“ und somit andere Schüler beim Nachdenken behindern. Noch mehr ärgert sie sich über Schüler, die „ständig ihre Hausaufgaben nicht bringen oder auch nicht nacharbeiten“ (G, S. 11). Oder wenn sie „im Unterricht nur quatschen, nicht aufpassen“ (G, S. 11). Frau GULDA reagiert darauf mit Disziplinierungstechniken, wie z.B. Schimpfen oder Leistungskontrolle, die ihrer Erfahrung nach fast immer zum Erfolg führen. Ihr Motto: „Schüler brauchen das.“

Frau GULDA möchte, daß jeder Schüler den Stoff versteht. Das ist heute in Hauptschulklassen für sie ein Grund, sich auf neue Unterrichtsmethoden, z.B. Gruppenarbeit oder die Einbeziehung spielerischer Elemente in den Unterricht, einzulassen. Jedoch sind ihre Erfahrungen mit diesen Unterrichtsmethoden nicht positiv. Es entsteht Unruhe, und sie kann nicht beurteilen, ob alle Schüler das von ihr vorgegebene Ziel erreichen. Ein wichtiges Problem der Gruppenarbeit ist für Frau GULDA, daß

manche dann in der Gruppe von anderen profitieren. Bestimmte Schüler machen die Arbeit, und die anderen profitieren davon, grade, wenn man's zensieren möchte ... Ich meine, irgendwo muß man ja herausfinden, was ham se, hat nun jeder irgendwo rausgekriegt. Und da man nicht 25 abfragen kann, einzeln, und wenn se's dreimal gehört haben, wissen se's auch ... Und wenn se dann das benutzen, was andere für sie erarbeitet haben ..., mag ich eigentlich nicht so gern, wobei die Gruppenarbeit eigentlich großgeschrieben ist oder sollte, kann ich aber immer gar nicht so sehr ran (G, S. 13).

Deshalb kehrt sie zu Formen des Unterrichtens zurück, in denen sie den Lernprozeß besser kontrollieren kann.

5. Zusammenfassende Betrachtung zum Fallbeispiel Frau Gulda

Wir haben in den vorangegangenen Abschnitten auf der Grundlage unterschiedlicher Materialien drei Zugänge zur Erschließung von Denk- und Handlungsmustern von Frau GULDA ausschnittshaft vorgestellt. Dabei wird erkennbar, daß mit jeder der methodischen Zugangsweisen (Unterrichtsbeobachtung, Videokomentierung, berufsbiographisches Interview) ein unterschiedlicher

Erkenntnisertrag ermöglicht wird. In der zusammenfassenden Betrachtung entsteht ein komplexes Bild, das die Gewordenheit von Einstellungen und Handlungsmustern zumindest ansatzweise erschließen läßt. So wird deutlich, daß die anfangs unklare Besonderheit des Physikunterrichts, die sich an Frau GULDAS Kommentierung zeigt, einen spezifischen berufsbiographischen Hintergrund hat. Dieser liegt in der ‚Berufslenkung‘ auf das Zweifach Physik und in einer unglücklichen Berufseingangsphase. Die Berufslenkung entwickelt ein „Verlaufskurvenpotential“⁷, das zu Berufsbeginn zu unerwarteten Belastungen und fast zum Berufsausstieg führt. In diesem Zusammenhang entwickelt sie zwei Bewältigungsstrategien: einerseits bestimmte unterrichtliche Handlungsmuster wie genaue Vorplanung des Unterrichts, Orientierung an Lehrplan und Lehrbuch, klare, überprüfbare Unterrichtsergebnisse, orientiert an Merksätzen und Tafelbildern, sowie andererseits eine hohe Wertschätzung außerunterrichtlicher Aktivitäten, die als Kompensation unterrichtlicher Problemlagen betrachtet werden können und letztlich erst die emotionale Basis für den stark lehrerzentrierten Unterricht bilden. Diese beiden Bewältigungsstrategien werden nun in der Wendesituation, genauer: mit der Überleitung in die neue Schulstruktur, der Versetzung an eine andere Schule, den neuen Lehrplänen, die nicht, wie bisher, mit den neuen Lehrbüchern abgestimmt sind, zeitweise ‚offiziell‘ entwertet. Erst als sie zur Bewältigung dieser neu aufgetretenen Probleme doch wieder auf frühere Strategien zurückgreift – das alte Lehrbuch wird eingesetzt, sie wird wieder Klassenlehrerin und engagiert sich auch wieder im außerunterrichtlichen Bereich –, gewinnt sie Stabilität und Kontinuität. Die Verstärkung ihres Lebensentwurfs als Hausfrau und Mutter signalisiert jedoch, daß in ihrer schulischen Tätigkeit noch Probleme virulent sind, die letztlich auch mit den Normen und Werten verbunden sind, auf die hin die Lehrertätigkeit ausgerichtet ist. Sie fühlt sich als Lehrerin für Mathematik und Physik vor allem dem Anspruch auf fachliche Exaktheit und Systematik verpflichtet. So ergeben sich für sie fachlich keine prinzipiellen Änderungsnotwendigkeiten. Im Gegenteil: Ihr Rückgriff auf die früheren DDR-Physikbücher belegt, daß sie diese für ihren Unterricht für besser geeignet ansieht. Die geschilderten ambivalenten Erfahrungen mit offeneren Unterrichtsformen wie etwa dem Gruppenunterricht belegen zusätzliche Innovationsbarrieren, die mit dem verinnerlichten Bild von ‚gutem‘ Unterricht zusammenhängen. Wenn auch ihr Verständnis der Lehrerrolle mehr umfaßt als die unterrichtliche Vermittlungstätigkeit, nämlich auch Engagement im außerunterrichtlichen Bereich, in dem sie auch nach der Wende mit ihrer Klasse auf freiwilliger Basis positive Erfahrungen sammelte, so hat sich dies bisher nicht in verändertem Unterricht niedergeschlagen. Ihr Bild von ‚gutem Unterricht‘ bleibt erhalten.

Das Fallbeispiel zeigt weiterhin, daß die gesellschaftlich-politische Wende von 1989/90 ein Ereignis war, das von der Lehrerin nicht aktiv angestrebt, sondern letztlich erduldet wurde. Es führte auch bei ihr zu einem viele Bereiche des Alltags betreffenden Anpassungs- und Veränderungsdruck mit vielen Verunsicherungen und Enttäuschungen, aber auch Hoffnungen. Die tiefergründigen

7 Mit Verlaufskurve wird nach SCHÜTZE (1981) eine äußerlich bedingte Ereignis- und Aktivitätssequenz bezeichnet, die für die Betroffenen nur unzugänglich erklärbar ist und meist Prozesse des Erleidens auslöst.

berufsrelevanten Veränderungen, die mit dem gesellschaftlich-politischen Transformationsprozeß einhergehen, werden vielfach nicht direkt, sondern mit zeitlicher Verzögerung deutlich. Der Prozeß der Überleitung in eine neue Schulstruktur mit neuen Richtlinien, Verordnungen usw. war das Ereignis, das als bedeutsamer empfunden wird als die Einführung des Rechts- und Sozialsystems der alten Bundesrepublik.

Literatur

- DIJK, T. A. VAN: Semantic macro-structures and knowledge frames in discourse comprehension. In: M. A. JUST/P. A. CARPENTER (Hrsg.): Cognitive process in comprehension. New York 1977.
- DUDEK, P./TENORTH, H.-E.: Transformation der deutschen Bildungslandschaft. Rückblick in perspektiver Absicht. In: Zeitschrift für Pädagogik. 30. Beiheft (1993), S. 301–327.
- KRÜGER, H.-H. u. a. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Bd. 2: Trends und Perspektiven der Schulentwicklung in Ostdeutschland. Weinheim 1996.
- SCHÜTZE, F.: Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: J. MATTHES u. a. (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg 1981, S. 78–156.
- SCHÜTZE, F.: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis (1983) 3, S. 283–293.
- SCHÜTZE, F.: Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: M. KOHLI/R. GÜNTHER (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart 1984, S. 78–117.
- TILLMANN, K.-J.: Von der Kontinuität, die nicht auffällt. Das Schulsystem im Übergang von der DDR zur BRD. In: Pädagogik 46 (1994), S. 40–44.
- TOULMIN, S. E.: Der Gebrauch von Argumenten. Kronberg 1975.
- WENZEL, H.: Lehrerbewußtsein und Handlungsstrukturen als Voraussetzungen für die pädagogische Schulentwicklung in den Schulen der neuen Bundesländer. In: W. HELSPER u. a.: Diskurse zu Schule und Bildung. (Werkstattheft des Zentrums für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Heft 4.) 1995, S. 88–121.

Abstract

At present, a research project is carried out at the Martin-Luther-University at Halle, the aim of which is to learn about the effects of the far-reaching processes of restructuring and transformation following the political change in the new Bundesländer on the professional and biographically determined convictions and structures of pedagogical practice of male and female teachers in Sachsen-Anhalt. On the basis of interviews concerning the professional careers, through the observation of lessons given by the interviewees, and through the analysis of reflections on video-taped instruction (video confrontation), patterns of orientation, explanation, and substantiation with regard to teacher actions are reconstructed and insight is gained into the willingness to participate in the inner renewal and further development of schools. In this article, the authors present the approach of their research project as illustrated by one case study.

Anschrift der Autoren

Dr. Una Dirks, Bernd Fuchs, Gudrun Krause, Kerstin Koeppen, Dr. Monika Kordts,
Dr. Rolf Luther, Anke Panterodt, Mirko Petrick, Thilo Steinacker, Prof. Dr. Hartmut Wenzel,
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schulforschung und Fragen der
Lehrerbildung, Hoher Weg 16, 06120 Halle